

OPÇÃO NA MOTIVAÇÃO DA TAREFA NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Min Zhang¹

Sara Santos²

Universidade de Macau

RESUMO: Este estudo teve como objetivo investigar o impacto da opção na escolha percebida, motivação na tarefa e persistência de vinte aprendentes chineses de português como língua estrangeira. Foram usadas duas tarefas com o mesmo tema, manipuladas no número de opções (“+opção” vs. “-opção”), e foi aplicado um questionário relativo à motivação na tarefa, elaborado de acordo com a teoria da autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2006, 2017). As perguntas do questionário relacionaram-se com a escolha percebida, competência percebida, pertencimento, motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e persistência. Os resultados da estatística inferencial mostraram que não houve diferenças significativas entre os grupos (“± opções”). Na análise correlacional dos dois grupos, foram detetadas correlações positivas entre a motivação intrínseca e a persistência e entre a regulação identificada e a persistência; foi encontrada uma correlação positiva entre a regulação introjetada e a persistência no grupo com opção. Os resultados obtidos são discutidos a partir do quadro teórico adotado e tendo em conta alguns pressupostos relativos à matriz cultural dos aprendentes.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação na tarefa; Teoria da autodeterminação (TAD); Escolha percebida; Opção; Português como língua estrangeira

¹ Licenciada em Estudos Portugueses e em Economia Internacional pela Universidade Normal de Pequim e Mestre em Língua Portuguesa e Estudos Interculturais (variante de Linguística Aplicada) pela Universidade de Macau, China (e-mail: 18910507919@163.com).

² Doutorada em Linguística Aplicada, Professora Auxiliar no Departamento de Português da Faculdade de Letras da Universidade de Macau, China (e-mail: saras@um.edu.mo).

CHOICE ON TASK MOTIVATION IN LEARNING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate the impact of choice on the perceived choice, task motivation and persistence of twenty Chinese learners of Portuguese as a foreign language. Within the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2006, 2017), two tasks on the same topic were manipulated in the number of choices ("+choice" vs. "-choice"). A questionnaire was applied to analyze perceived choice, perceived competence, belonging, intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation and persistence. Inferential statistics' results showed that there were no significant differences between the groups ("± choice"). A correlational analysis showed positive correlations between intrinsic motivation and persistence and between identified regulation and persistence in both groups (with choice and without choice); a positive correlation was found between introjected regulation and persistence in the group with choice. Results are interpreted and discussed according to the theoretical framework (i.e., self-determination theory) and taking into account some assumptions regarding learners' cultural background.

KEYWORDS: Task motivation; Self-determination theory (SDT); Perceived choice; Choice; Portuguese as a foreign language

1. Introdução

Diferente da aquisição da língua materna (L1), que se desenvolve na infância, a aquisição de uma língua segunda / estrangeira (L2) ocorre muitas vezes em ambiente formal de instrução. Neste contexto, o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), com primazia no significado, mas com possibilidade de foco na forma, ajuda a promover a motivação dos aprendentes e o desenvolvimento das competências necessárias para uso da língua em situações reais. A tarefa é entendida como um instrumento pedagógico que pode ativar processos cognitivos (Santos, 2018), potenciando uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

A motivação para aprender uma língua estrangeira é um processo dinâmico e deve ser entendido no contexto atual do mundo contemporâneo, pois se a inteligência artificial e a tradução automática poderão ser motivos para que algumas pessoas deixem de investir tempo e esforço nessa atividade (Dörnyei & Ushioda, 2021), outras consideram que a necessidade de aprender línguas se justifica cada vez mais, dada a relevância do multilinguismo numa sociedade marcada pela mobilidade e globalização (Long, 2015). Partindo do pressuposto de que a motivação é um dos preditores de sucesso na aprendizagem de L2 ((Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2021; Ellis, 2004; Fernandes, 2017), considera-se que quando um indivíduo está motivado para a aprendizagem, se sente mais ativo, concentrado e aberto ao *input*, dedicando mais esforço e energia, e, conseqüentemente, irá alcançar um nível mais alto em termos de proficiência linguística. Krashen (1982) propôs a hipótese do filtro afetivo e relacionou os fatores afetivos (motivação, autoconfiança e ansiedade) ao processo de aquisição de segundas línguas/ línguas estrangeiras.

De acordo com esta hipótese, as variáveis afetivas podem facilitar ou debilitar o fluxo do *input* para o dispositivo de aquisição da linguagem. Por outras palavras, os aprendentes com alto nível de motivação e autoconfiança, terão melhor desempenho; os fatores afetivos facilitarão o processo de aquisição. Pelo contrário, em relação aos aprendentes com baixo nível de motivação ou autoconfiança, ou com alto nível de ansiedade, o filtro afetivo impedirá o *input* de se tornar em capacidade adquirida, e assim, dificultará a aquisição. Quanto mais elevado o nível de filtro afetivo (por exemplo, insuficiência de motivação e autoconfiança, ou excesso de ansiedade), maiores serão as dificuldades do aprendente no processo de aquisição. Para a diminuição do filtro afetivo, é necessário que os professores estejam mais atentos ao lidar com os fatores afetivos e criem um ambiente propício à aquisição. Nesta perspectiva, a investigação nesta área é bastante pertinente, pois permitirá compreender melhor as influências motivacionais dos alunos num contexto de ensino formal e poderá contribuir para a adoção de

metodologias pedagógicas adequadas, facilitando, desta forma, o envolvimento e a persistência dos alunos na aprendizagem.

A motivação da tarefa, referindo-se a um estado motivacional numa situação específica de aprendizagem (Julkunen, 2001; Wang & Li, 2019; Dörnyei, 2019), é uma área de pesquisa recente que ainda não originou muitos estudos, nomeadamente no que respeita ao ensino de português como língua estrangeira (PLE) a alunos chineses numa abordagem por tarefas. Assumindo o carácter interdisciplinar da motivação em L2, este trabalho fundamenta-se na teoria da autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2006, 2017), que pressupõe que a liberdade de escolha é benéfica para manter a escolha percebida (a sensação de ter opções) e poderá influenciar positivamente a motivação na tarefa. Porém, refira-se que, na literatura, a indispensabilidade da liberdade de escolha para as pessoas da cultura coletivista é uma questão polémica. Muitos autores (por exemplo, Littlewood, 1999; Iyengar e Lepper, 1999) defendem que os indivíduos sob a cultura coletivista, nomeadamente, sob a influência do Confucionismo, desvalorizam a liberdade de escolha e demonstram um nível de motivação mais elevado quando a decisão é feita por outros membros do grupo. Sendo esta uma questão em aberto, espera-se que esta investigação possa ser um contributo válido e significativo para o ensino de PLE a aprendentes chineses.

Este texto está organizado em cinco partes. A segunda parte inclui a descrição do quadro teórico que fundamenta esta investigação e são referidos alguns estudos anteriores relativos ao impacto da manipulação da variável “±opção” na motivação da tarefa. A terceira parte integra questões metodológicas (caracterização dos informantes, procedimentos na recolha dos dados, *design* das tarefas, descrição e consistência interna do questionário aplicado). Na quarta parte, apresentam-se e discutem-se os resultados e a quinta secção é dedicada a considerações finais.

2. Fundamentação teórica

2.1 Teoria da autodeterminação

A Teoria da autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2000, 2006, 2017) é uma das mais influentes teorias na psicologia motivacional, bem como nas áreas da educação, desporto, trabalho, etc. Segundo a TAD, há necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) que são essenciais para o crescimento, integração e bem-estar do ser humano. Estas necessidades são consideradas inatas, universais e interdependentes, ou seja, a satisfação de uma fortalece as outras. Dörnyei (2005) considera a

TAD como uma abordagem que pode descrever as características dinâmicas num contexto de ensino formal, visto que a motivação muda de acordo com o grau de atendimento das necessidades psicológicas num determinado momento. Na proposta teórica da TAD, um indivíduo pode experimentar três tipos diferentes de motivação num *continuum*: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. Cada tipo de motivação distingue-se em termos do grau de internalização de valores externos. Quanto mais autodeterminada e intrínseca for a motivação, melhor será a qualidade da aprendizagem (Tanaka, 2013).

A desmotivação, relaciona-se com ausência de intencionalidade e vontade de agir; se um indivíduo não reconhecer o valor ou significado dos seus atos, não terá intenção de agir, tornando-se desmotivado. A compreensão das causas da desmotivação é crucial, sendo que, de acordo com Ryan e Deci (2017), a desmotivação resulta principalmente da falta de competência e interesse.

A motivação extrínseca tem origem em fatores externos ao indivíduo, relacionando-se com uma recompensa ou restrições externas. A motivação extrínseca assume diferentes formas, dividindo-se em quatro graus de autonomia: a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017).

A regulação externa, em que se faz algo para obter recompensas externas ou para evitar uma punição, tem sido associada a comportamentos instrumentais. Por outras palavras, quando estas expectativas (de recompensas externas ou punições) não existem mais, os indivíduos não continuarão a tarefa, pois a regulação externa relaciona-se com pior manutenção, menos esforço e atenção em comparação com as outras formas de motivação extrínseca.

A regulação introjetada envolve a assimilação ou internalização parcial ou incompleta das regulações externas, uma vez que os indivíduos consideram as regulações como um “dever” ou uma “obrigação”. Neste caso, um indivíduo é motivado para diminuir o sentimento de culpa, de vergonha, ou por pressão. Portanto, a regulação introjetada associa-se à autoestima e conflito interno.

Na regulação identificada, os indivíduos acham que a tarefa é importante e benéfica para eles próprios. Comparada com a regulação externa e introjetada, a regulação identificada é caracterizada por um nível mais alto de autonomia, volição, estabilidade e persistência.

A regulação integrada é a forma de motivação extrínseca mais autónoma, embora o foco ainda esteja nas vantagens ou benefícios resultantes da realização de uma tarefa.

A motivação intrínseca refere-se à realização de algo na ausência de contingência de recompensa ou de controle, representando o grau mais elevado de autodeterminação. A motivação intrínseca é baseada nas necessidades inatas e universais por competência e

autodeterminação, relacionando-se com o interesse pessoal, o prazer inerente e a excitação adquirida na realização da atividade, ou melhor, a atividade é um fim em si mesma. A motivação intrínseca é identificada como uma tendência natural para procurar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Aliás, quando uma pessoa está intrinsecamente motivada, sente-se competente, satisfeita e autodeterminada, e assim, a motivação intrínseca representa melhor a criatividade, flexibilidade e espontaneidade. Vallerand et al. (1992), distinguem três subclassificações da motivação intrínseca:

- (i) motivação intrínseca para saber (*intrinsic motivation to know*), na qual algo é feito pelo prazer e satisfação sentidos pela exploração de coisas novas ou desenvolvimento de conhecimento;
- (ii) motivação intrínseca para realizações (*intrinsic motivation toward accomplishments*), em que se faz algo pelo prazer ou satisfação associada ao cumprimento de uma tarefa ou realização de um objetivo;
- (iii) motivação intrínseca para vivenciar estímulos (*intrinsic motivation to experience stimulation*), quando o envolvimento na atividade tem como objetivo experimentar sensações estimulantes, como prazer sensorial, experiência estética, excitação etc.

2.2 Estudos anteriores relativos ao impacto da opção na motivação da tarefa

Na revisão da literatura feita, não foi encontrado nenhum trabalho relativo ao efeito da manipulação da variável (“± opção”) na motivação da tarefa em PLE. Todavia, foram encontrados alguns estudos relacionados com o impacto da opção na motivação e no desempenho da tarefa na aprendizagem de outras línguas. Mozgalina (2015) conduziu uma investigação com 120 alunos alemães, aprendentes de russo como L2. Os resultados evidenciaram que a escolha do conteúdo da tarefa não teve impacto na escolha percebida e que a escolha do procedimento da tarefa afetou negativamente a escolha percebida dos participantes que tinham total liberdade de escolha. Ma (2009) conduziu uma investigação sobre a relação entre a autonomia na opção e a motivação de 72 aprendentes coreanos, que estavam a aprender inglês como L2. Os resultados não comprovaram as premissas da TDA, pois não foi identificada uma relação significativa entre as duas variáveis. Porém, o efeito da opção foi apoiado pelo estudo de Patall et al. (2008). Estes investigadores conduziram uma metanálise de 41 estudos com participantes adultos e crianças e, segundo os resultados, a possibilidade de escolha tem um impacto positivo na motivação intrínseca, esforço, realização da tarefa e competência percebida.

Tendo em conta que esta é uma área subinvestigada no ensino de PLE a aprendentes

chineses e considerando a pertinência desta questão, este trabalho estuda os efeitos da manipulação da variável “± opção” da tarefa na motivação da tarefa. Foram formuladas as seguintes perguntas de investigação:

1. De que maneira a opção influencia a escolha percebida, a motivação na tarefa e a persistência dos alunos chineses de PLE?
2. Há alguma relação entre a motivação na tarefa e a persistência na condição “+opção” vs. “-opção”? Se sim, qual?
3. As motivações para estudar português são diferentes, tendo em conta as classificações obtidas na disciplina de oralidade?

3. Metodologia

3.1 Informantes

Os participantes deste estudo foram 20 alunos da *Jiangxi College Of Foreign Studies*, uma instituição superior pública que se situa na província de Jiangxi, na China. Eram alunos do terceiro ano da licenciatura em Estudos Portugueses. A idade dos participantes variou entre os 19 a 22 anos. Todos os participantes eram oriundos do interior da China, e tinham o mandarim como L1. Um aluno era do sexo masculino (5%), e dezanove eram do sexo feminino (95%). Além do mandarim, quatro deles também falavam um dialeto chinês (eram respetivamente os dialetos de Wenzhou, Jiangxi, Pingxiang, Minnan). Além do português, todos tinham aprendido a língua inglesa. Nunca tinham visitado um país de língua portuguesa. Para responder à terceira questão da investigação, foi solicitada aos aprendentes informação relativa às notas obtidas na disciplina de oralidade. Os dados recolhidos revelaram que 40% dos participantes tinham obtido classificações entre 90% e 100% (grupo A); 40% tinham tido classificações entre 80% e 89% (grupo B) e os restantes 20% tinham classificações entre 70% e 79% (grupo C) e entre 60% e 69%(grupo D).

3.2 Procedimentos na recolha dos dados

A recolha dos dados foi realizada em ambiente de sala de aula, uma vez que, por um lado, era benéfico para uma aprendizagem significativa e, por outro lado, um local familiar podia diminuir a ansiedade durante a realização da tarefa. Os alunos foram divididos aleatoriamente em dois grupos (cada grupo com 10 informantes) para desempenhar respetivamente as tarefas A e B (apêndice 1). O processo de recolha dos dados demorou, no total, cerca de duas horas e meia.

No estudo, foram utilizados uma declaração de consentimento e dois questionários (questionário de informações pessoais e questionário da motivação na tarefa) (apêndices 2 e 3, respetivamente). As respostas aos questionários foram recolhidas pelo *website WJX*, uma plataforma chinesa para aplicação de questionários *online*.

3.3 Design das tarefas

As tarefas utilizadas neste trabalho foram elaboradas a partir do trabalho de Mozgalina (2015), que preparou tarefas escritas sobre celebridades russas para aprendentes alemães de russo como língua estrangeira. O presente trabalho foca-se na motivação da tarefa na oralidade, por isso, as tarefas foram adaptadas para o modo oral e diziam respeito a celebridades portuguesas.

Para investigar se o nível de motivação da tarefa era afetado pela manipulação de opção, elaborámos duas tarefas colaborativas com o mesmo tema. Assim, os participantes que integraram o grupo da tarefa A deveriam escolher uma celebridade portuguesa e conversar sobre a pessoa escolhida. Os participantes da tarefa B deveriam conversar com o seu colega sobre uma celebridade designada (José Saramago). Esta celebridade foi escolhida, porque, por um lado, os alunos do terceiro ano já tinham ouvido falar sobre este escritor, mas, por outro lado, devido às diferenças culturais, as informações que os alunos chineses tinham sobre José Saramago não eram muito profundas, em comparação com celebridades contemporâneas da área do desporto, cinema, televisão, etc. Portanto, procurou-se uma opção neutra que nem motivasse, nem desmotivasse significativamente os participantes.

Em relação à realização da tarefa, cada grupo tinha entre cinco a dez minutos para preparar o diálogo, podendo usar a internet para consultar informações relevantes ou pesquisar palavras desconhecidas (incluindo recursos em português, inglês ou chinês). Depois da preparação da tarefa, os alunos conversaram sem qualquer limite de tempo.

3.4 Questionário

Como foi referido, foi aplicado um questionário inicial com informações pessoais e dados relativos à experiência de aprendizagem de línguas.

O questionário relativo à motivação na tarefa constituiu uma adaptação do questionário da motivação da tarefa de Ma (2009). O questionário utilizado neste trabalho incluía 22 afirmações que podem ser classificadas em sete categorias: escolha percebida, pertencimento, competência percebida, motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, e persistência (veja-se o apêndice 4). As três primeiras (escolha percebida, pertencimento,

competência percebida) correspondem às necessidades psicológicas básicas; a motivação intrínseca, a regulação identificada e a regulação introjetada são, como foi referido, relativas a diferentes graus de motivação. Quanto às modificações do questionário em comparação com a versão de Ma (2009), primeiramente, as afirmações da motivação intrínseca foram elaboradas de acordo com as classificações de Vallerand et al. (1992), ou seja, as motivações intrínsecas relacionavam-se com o saber, a realização e a vivência de estímulos. Por outro lado, substituíram-se as partes da regulação externa e desmotivação pela regulação introjetada, visto que a participação dos alunos foi absolutamente voluntária, sem nenhuma exigência externa.

A aplicação do questionário numa escala de *Likert* de sete pontos permitiu aferir, de forma mais precisa, a atitude dos participantes em relação à experiência da realização da tarefa. A numeração de um a sete correspondia à atitude dos participantes desde o “*discordo totalmente*” ao “*concordo totalmente*”, com o valor de quatro para “*não concordo nem discordo*”. Quanto mais alto o valor da pontuação, maior a concordância com a afirmação. Saliente-se que os questionários distribuídos aos participantes estavam todos na versão chinesa, de modo a reduzir a possibilidade de respostas casuais pela incompreensão da língua portuguesa.

3.5 Consistência interna do questionário

Quanto à confiabilidade do questionário, utilizou-se o alfa (α) de Cronbach para revelar o grau correspondente à consistência interna. O valor de alfa (α) varia normalmente entre 0 e 1. Quanto mais elevado o nível do alfa (α), mais confiáveis serão as inferências do estudo. Segundo as classificações dos diferentes níveis de alfa (α) de Cronbach, quando o valor do alfa (α) é maior do que 0.8, o questionário é considerado com alto nível de consistência interna; quando está abaixo de 0.5, o questionário está com baixo nível de consistência interna, e é considerado inaceitável (Tremblay, 2001). Submetemos os dados recolhidos ao cálculo de consistência interna no *SPSS*, e obtivemos o valor de alfa (α) de 0.853 do questionário completo. Deste modo, o alfa (α) obtido assegurou a confiabilidade e validação das conclusões baseadas nos dados recolhidos.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Primeira questão da investigação

A primeira questão deste estudo tinha como objetivo investigar a influência da manipulação da opção na escolha percebida, motivação na tarefa, e persistência. Seguindo a TAD, foi formulada a hipótese de que os aprendentes com opção teriam um nível mais elevado

em relação à escolha percebida, motivação na tarefa e persistência do que os aprendentes sem opção.

A tabela 1 apresenta a estatística descritiva (média e respectivo desvio padrão) e os resultados da estatística inferencial (teste-T para amostras independentes). Segundo os resultados obtidos, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (“+opção” vs. “-opção”), pelo que a hipótese baseada na TAD não foi confirmada. Diferentes razões poderão explicar as inconsistências encontradas entre os resultados deste trabalho e o quadro teórico seguido. Em primeiro lugar, na fase da pré-tarefa, foi dado tempo de preparação aos alunos.

Segundo Ellis et al. (2020), no ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), o ciclo da tarefa é geralmente dividido em três fases: fase da pré-tarefa, fase da tarefa e fase da pós-tarefa. Entre as três fases, só a fase da tarefa é obrigatória, sendo que as restantes, apesar de serem facultativas, são importantes para atingir os objetivos da aprendizagem. Nomeadamente, a fase da pré-tarefa é benéfica para motivar os aprendentes, suscitar o seu interesse e desenvolver as suas expectativas.

O planeamento na pré-tarefa refere-se ao tempo dado aos aprendentes para planear o que querem dizer e como dizer antes da realização da tarefa principal. Por um lado, o planeamento na pré-tarefa pode aumentar a familiaridade dos aprendentes com a área temática da tarefa, tendo um impacto positivo na motivação. Por outro lado, o planeamento na pré-tarefa pode ajudá-los a possuir os recursos adequados necessários para completar a tarefa, como o conhecimento linguístico relevante e a informação de base (*background information*) sobre o tópico, reduzindo o peso cognitivo e aumentando a sua confiança na realização da tarefa.

Neste trabalho, tendo em conta que as tarefas sobre celebridades portuguesas poderiam ser difíceis para os aprendentes de PLE, foi dado tempo de planeamento. Considera-se, por isso, que esse tempo de planeamento na fase da pré-tarefa pode ter afetado o efeito da manipulação da opção nas variáveis motivacionais, mais precisamente, pode ter diminuído as diferenças motivacionais entre os grupos “+opção” e “-opção”.

Em segundo lugar, a satisfação da necessidade de pertencimento poderá também ajudar a explicar os resultados obtidos neste trabalho. Segundo a TAD, existem três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento, e as três necessidades estão interligadas entre si. Por um lado, a experiência da satisfação das três necessidades em simultâneo promove um funcionamento otimizado. Por outro lado, a satisfação das outras duas necessidades vai compensar a desmotivação causada pela falta de uma necessidade, por outras palavras, a sensação de ser controlado (isto é, a falta de liberdade de escolha) pode ser moderada

e compensada pela satisfação das necessidades de competência e pertencimento. Neste estudo, manipulamos a variável de opção para verificar a sua influência na escolha percebida, motivação na tarefa e persistência, sendo que a tarefa a realizar era colaborativa (em pares) e os alunos podiam escolher o seu colega de grupo. Ora, os resultados das afirmações relativas a esta necessidade (Q3, Q11 e Q18) revelaram que os dois grupos (“+opção” e “-opção”) atingiram um alto nível de pertencimento, nomeadamente no grupo sem opção, pelo que o bom relacionamento entre os alunos pode ter diminuído o impacto negativo causado pela falta de opção, afetando a sensação de ser controlado.

A terceira razão que também poderá ser pertinente para compreender estes resultados relaciona-se com a influência da cultura coletivista. A autonomia é considerada como uma necessidade inata e universal na TAD, porém, nas últimas décadas, a aplicabilidade da necessidade de autonomia em diferentes culturas tem sido discutida e questionada em alguns estudos, pois considera-se que, na sociedade ocidental, as pessoas valorizam a autodeterminação e a realização de objetivos pessoais. Todavia, na cultura oriental, nomeadamente os asiáticos de leste enfatizam o valor coletivista, priorizando a harmonia interpessoal e a relação grupal; por exemplo, a tradição confuciana chinesa valoriza a autoridade dos professores. Littlewood (1999) distinguiu dois tipos de autonomia: a autonomia proactiva e a autonomia reativa.

A autonomia proactiva refere-se à autorregulação do processo completo da tarefa independente do professor, especialmente ao tomar uma decisão, sendo relacionada com os aprendentes da cultura ocidental; porém, a autonomia reativa diz respeito aos aprendentes da cultura oriental, que organizam as atividades escolhidas por outras pessoas. Assim, o estudo de Littlewood (1999) considera que a liberdade de escolha não é importante para os aprendentes da cultura oriental e nega a aplicabilidade da autonomia na sociedade coletivista. O trabalho de Iyengar e Lepper (1999) comparou a influência da liberdade de escolha na motivação de estudantes anglo-americanos e asiático-americanos e também teve um resultado semelhante.

Os estudantes anglo-americanos demonstraram um nível mais elevado de motivação quanto às escolhas feitas por si próprios, no entanto, os estudantes asiático-americanos demonstraram um nível mais elevado quando as escolhas foram feitas por outros elementos do grupo (por exemplo, familiares, professores ou colegas). Seguindo esta perspetiva, Ryan e Deci (2000, 2006) afirmam que as diferenças culturais podem influenciar a expressão da autonomia, sendo possível que os indivíduos da cultura coletivista ainda se sintam motivados quando as escolhas são feitas por outras pessoas da comunidade, uma vez que eles internalizam os valores grupais, agindo como se as escolhas fossem feitas por si. Neste estudo, os participantes eram

chineses, estando, portanto, familiarizados com a cultura coletivista que enfatiza a obediência à autoridade, relacionamentos harmoniosos, atendimento às normas sociais, e respeito pelo professor. As características da cultura coletivista poderão ter influenciado os aprendentes chineses; ou seja, os alunos poderão ter-se sentido mais propensos a internalizar as opções oferecidas pelo professor. Por outro lado, talvez se possa relacionar estes dados com a implementação do ELBT na China. Liu et al. (2021) investigaram a percepção de professores universitários de inglês relativamente ao ELBT no contexto chinês.

Segundo este trabalho, 80% dos informantes afirmaram ter um baixo nível de compreensão do ELBT, sendo que os obstáculos à implementação de uma abordagem por tarefas decorriam de limitações relacionadas com recursos, sistemas administrativos, estudantes e com a sua própria formação e atuação. A aplicação do ELBT por professores de português na China ainda não originou estudos relevantes. Contudo, tendo em conta que a realidade da aprendizagem de português não deverá ser diferente da aprendizagem de inglês, considera-se que, possivelmente, as metodologias de ensino seguirão pressupostos tradicionais, não se esperando que promovam uma aprendizagem experiencial; antes pelo contrário, a falta da familiaridade com o ELBT fará com que o centro da aula seja o professor. Talvez, por isso, os resultados deste trabalho não tenham evidenciado a preferência dos aprendentes pela opção.

Tabela 1 - Estatística descritiva e inferencial

Questões	Estatística descritiva (nota 1)				Estatística inferencial: Teste-T	
	+ Opção		- Opção		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Q1	6.90	.32	6.90	.32	.000	1.00
Q2	6.80	.63	6.80	.42	.000	1.00
Q3	7.00	.00	7.00	.00	nota 2	nota 2
Q4	6.80	.63	6.70	.48	.397	.696
Q5	5.10	2.08	4.20	2.15	.952	.354
Q6	6.60	.70	6.40	.70	.640	.530
Q7	5.60	1.27	6.00	1.41	-.667	.513
Q8	5.90	1.37	6.00	1.49	-.156	.878
Q9	6.00	1.25	6.00	1.05	.000	1.00
Q10	6.50	.85	6.30	1.06	.466	.647
Q11	6.60	.70	6.90	.32	-1.236	.239
Q12	6.50	.71	6.90	.32	-1.633	.127
Q13	3.60	1.51	3.10	2.08	.616	.546
Q14	6.30	1.06	6.40	.84	-.234	.818
Q15	6.10	1.60	6.40	.84	-.526	.605
Q16	6.50	.71	6.50	.71	.000	1.00
Q17	5.70	1.77	5.60	1.35	.142	.888
Q18	6.30	1.06	6.80	.63	-.1282	.216

Questões	Estatística descritiva (nota 1)				Estatística inferencial: Teste-T	
	+ Opção		- Opção		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Q19	6.40	.70	6.70	.68	-.976	.342
Q20	5.20	1.93	4.90	2.18	.325	.749
Q21	4.80	1.69	5.60	1.35	-1.171	.257
Q22	5.70	1.57	6.40	.84	-1.244	.234

Nota 1: Legenda das respostas (escala de *Likert*): 1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=discordo parcialmente; 4=não concordo nem discordo; 5=concordo parcialmente; 6=concordo; 7=concordo totalmente

Nota 2: O teste-T da Q3 não pôde ser computado, uma vez que o desvio padrão dos dois grupos era 0.

4.2 Segunda questão da investigação

Segundo a TAD, quanto mais intrínseca e autodeterminada a motivação for, maior será a intenção para persistir. Assim, para analisar a relação entre a motivação na tarefa e a persistência foi feita uma análise correlacional entre as questões que integravam o questionário; ou seja, foram consideradas (i) as quatro questões (Q) relativas à persistência (Q7 “Se fosse possível, gostaria de continuar a tarefa”; Q8 “Se fosse possível, passaria mais tempo a realizar a tarefa” Q15 “Se fosse possível, gostaria de colocar mais esforço na realização da tarefa”; Q22 “Se fosse possível, gostaria de tentar outras resoluções para a tarefa); (ii) as três questões relacionadas com motivação intrínseca na tarefa (Q4 “Senti-me bem quando realizei a tarefa”; Q12 “Realizei a tarefa, porque queria aprender alguma coisa nova no processo”; Q19 “Senti prazer quando superei as dificuldades na realização da tarefa”); (iii) as três questões referentes à regulação identificada na tarefa (Q6 “Realizei a tarefa para o meu próprio bem”; Q14 “Realizei a tarefa porque foi útil para mim”; Q21 “Realizei a tarefa porque foi importante para mim” e (iv) as três questões respeitantes à regulação introjetada na tarefa (Q5 “Realizei a tarefa porque as outras pessoas também a realizaram; Q13 “Realizei a tarefa porque as outras pessoas também a conseguiram realizar”; Q20 “Realizei a tarefa porque isso é o que um bom aluno deve fazer”).

Os resultados da análise correlacional são apresentados na tabela 2. Uma leitura global da tabela permite concluir que foram identificadas apenas correlações positivas. Por outro lado, foram detetadas correlações nos dois grupos (“+opção” e “-opção”) entre as questões relacionadas com a motivação intrínseca e a persistência e entre as questões referentes à regulação identificada e a persistência.

Relativamente à associação entre a motivação intrínseca e a intenção para persistir, os resultados mostram que: (i) no grupo sem opção, a Q 19 (motivação intrínseca relativa a

realizações) se correlacionou com o desejo de continuar a tarefa (Q7) ($r = .698, p < .05$) e a tentativa de outras resoluções no futuro (Q22) ($r = .820, p < .01$) e a Q 4 (“senti-me bem quando realizei a tarefa”) se relacionou com o desejo de passar mais tempo a realizar a tarefa (Q8) ($r = .772, p < .01$); (ii) no grupo com opção, foi identificada uma correlação significativa entre a questão 15 (desejo de dedicar mais esforço na realização tarefa) e duas questões (Q12 e Q19).

No que respeita à relação entre regulação identificada e persistência, no grupo “-opção”, foram detetadas correlações significativas entre as três questões da regulação identificada (Q6, Q14 e Q21) e a tentativa de outras resoluções no futuro (Q22) e entre a Q14 (“realizei a tarefa porque foi útil para mim”) e a Q7 (“gostaria de continuar a tarefa”). No grupo “+opção”, foram igualmente encontradas correlações positivas entre a regulação identificada e a persistência: a Q14 correlacionou-se com a Q7, com a Q15 e a Q22; e a Q21 (“realizei a tarefa porque foi importante para mim”) relacionou-se com a possibilidade de continuação da tarefa (Q7) ($r = .896, p < .001$) e com o tempo dedicado à tarefa (Q8) ($r = .663, p < .05$).

Os dados relativos à associação entre a regulação introjetada e a persistência mostram que só foram identificadas correlações significativas no grupo com opção, uma vez que a Q5 (“realizei a tarefa porque as outras pessoas também a realizaram”) se relacionou com o esforço na realização na tarefa (Q15) ($r = .700, p < .05$) e a Q20 (“realizei a tarefa porque isso é o que um bom aluno deve fazer”) se correlacionou com a tentativa de outras resoluções no futuro (Q22) ($r = .719, p < .05$).

Partindo da análise destes resultados, conclui-se que quando a motivação intrínseca e a regulação identificada aumentaram, a persistência para realizar a tarefa também sofreu um impacto positivo, sendo que estas correlações se verificaram tanto na condição com opção como na condição sem opção.

No que respeita à relação entre a regulação introjetada e a persistência verificou-se que, no grupo “+opção, quando aquela foi mais elevada, a intenção para persistir também aumentou.

Estes resultados parecem confirmar que a motivação desempenha um papel significativo na aprendizagem, uma vez que o nível motivacional dos alunos pode relaciona-se com a continuação da realização tarefa (ou não) no futuro. Portanto, na prática pedagógica, é essencial que os professores estimulem a motivação dos aprendentes, sendo que a possibilidade de escolha (“+opção”) poderá relacionar-se com a sua intenção para persistir, nomeadamente, quando o nível de motivação é menor (regulação introjetada).

Tabela 2 – Análise correlacional

		Persistência							
		Q7		Q8		Q15		Q22	
		+opção	-opção	+opção	-opção	+opção	-opção	+opção	-opção
Motivação intrínseca	Q4	.167	.163	.231	.772**	.242	.327	.327	.055
	Q12	.621	.497	.401	.471	.640*	.583	.583	.583
	Q19	.452	.698*	.394	.000	.757*	.429	.429	.820**
Regulação identificada	Q6	.427	.337	.417	.000	.139	.075	.385	.641*
	Q14	.763*	.839**	.253	.177	.901***	.375	.663*	.844**
	Q21	.896***	.582	.663*	.000	.463	.156	.185	.742*
Regulação introjetada	Q5	.228	.000	-.269	.000	.700*	-.294	.249	-.049
	Q13	.082	.000	.032	.108	.157	.228	.273	-.089
	Q20	.127	.000	.260	-.205	.173	-.036	.719*	.326

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.3 Terceira questão da investigação

Em relação aos motivos para aprender português, foi pedido aos participantes ($N=20$) que identificassem, através de escolha múltipla, as razões para a sua aprendizagem de PLE (com o máximo de cinco opções, sem qualquer ordem de preferência). Nos dados obtidos no conjunto dos aprendentes, o interesse pela cultura portuguesa foi correspondente a 22% das respostas; seguido, por planos profissionais e emigração ou viagem futura para os países de língua portuguesa (ambas com 18% de respostas). Refira-se que, de um modo geral, a motivação intrínseca³ atingiu 69% de respostas, a motivação extrínseca obteve 26% de respostas e a desmotivação na aprendizagem da língua portuguesa teve 5% de respostas. Partindo destes resultados, conclui-se que a maioria dos aprendentes estava motivada relativamente à aprendizagem da língua portuguesa, revelando motivação intrínseca e/ou motivação extrínseca.

Para investigar a relação entre a motivação e a capacidade oral em PLE, foram consideradas as classificações obtidas na disciplina de oralidade, que, como foi mencionado,

³ Segundo Noels et al. (2000), as orientações de viagem, amizade e conhecimento são altamente correlacionadas com a motivação mais autodeterminada e intrínseca, por isso, aqui, as três orientações foram integradas na motivação intrínseca.

foram divididas em quatro grupos: grupo A (de 90% a 100%), grupo B (de 80% a 89%), grupo C (de 70% a 79%) e grupo D (de 60% a 69%). Nenhum participante obteve uma classificação inferior a 60%. Procurou-se analisar se os motivos para a aprendizagem da língua portuguesa eram diferentes, tendo em conta as classificações obtidas. Para essa análise, calcularam-se as frequência e percentagem dos motivos escolhidos nos quatro grupos de classificação. Apresentam-se os resultados na tabela 3.

No grupo A, integrado pelos participantes que tinham obtido uma classificação de 90% a 100% na disciplina de oralidade ($n=8$), cada aluno escolheu em média quatro motivos, destacando-se os seguintes: interesse pela cultura portuguesa (21.9%), contacto com estrangeiros (15.6%), emigração ou viagem futura (15.6%) e profissão (15.6%).

Quanto ao grupo com classificações entre 80% e 89% ($n=8$), cada informante escolheu três motivos em média, e os motivos mais seleccionados foram: interesse pela cultura portuguesa e profissão (ambos com 25% de respostas), emigração ou viagem futura (20.8%). Os motivos de profissão, emigração e viagens futuras foram mais valorizados no grupo B do que no grupo A.

No grupo C (classificações de 70% a 79%) ($n=3$), cada aluno escolheu 2.66 motivos em média, sendo que a emigração ou viagem futura e prova de exame foram seleccionados por 50% dos alunos. A prova de exame foi mais enfatizada neste grupo do que nos grupos mencionados acima.

Entre os participantes, apenas um aluno integrou o grupo D, por isso, as suas respostas não foram analisadas neste trabalho.

Uma leitura percentual comparativa dos resultados obtidos nos três grupos analisados permite concluir que 78.1% dos motivos indicados no grupo A se relacionavam com a motivação intrínseca, sendo que, nos grupos B e C, o valor desceu para 66.6% e 37.5%, respetivamente. Em relação aos motivos associados à motivação extrínseca, 50% de respostas foram dadas no C, contrastando com as 29.2% do grupo B e as 18.7% do grupo A. Por último, no grupo C, 12.5% das respostas relacionaram-se com a falta de motivação, e nos grupos B e A o valor percentual foi mais baixo (grupo B: 4.2%; grupo A: 3.1%). Estes dados parecem indicar que o nível de motivação, nomeadamente a motivação intrínseca, poderá influenciar o sucesso na aprendizagem.

Tabela 3 - Motivos para a aprendizagem da língua portuguesa tendo em conta as classificações na disciplina de oralidade

		Grupo A ⁽¹⁾		Grupo B ⁽²⁾		Grupo C ⁽³⁾	
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Motivação intrínseca	Interesse pela cultura portuguesa	7	21.9%	6	25.0%	0	0.0%
	Sensação de realização	4	12.5%	2	8.3%	0	0.0%
	Contacto com estrangeiros	5	15.6%	2	8.3%	1	12.5%
	Emigração ou viagem futura	5	15.6%	5	20.8%	2	25.0%
	Satisfação	4	12.5%	1	4.2%	0	0.0%
Motivação extrínseca	Ser um aluno diligente	1	3.1%	0	0.0%	1	12.5%
	Profissão	5	15.6%	6	25.0%	1	12.5%
	Prova de exame	0	0.0%	1	4.2%	2	25.0%
Desmotivação	Não importa a razão	0	0.0%	1	4.2%	1	12.5%
	Exigência dos pais	1	3.1%	0	0.0%	0	0.0%
Total		32	100%	24	100%	8	100%

NOTAS:

(1) **Grupo A (classificação de 90% a 100%) (n=8)**
(2) **Grupo B (classificação de 80% a 89%) (n=8)**
(3) **Grupo C (classificação de 70% a 79%) (n=3)**

5. Considerações finais

Uma vez que a motivação é indispensável para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira, o presente estudo baseou-se na TAD, e procurou identificar o impacto da manipulação da opção na motivação na tarefa e na persistência, bem como as motivações dos aprendentes chineses em relação à aprendizagem em PLE. Segundo a TAD, a liberdade de escolha relaciona-se com a autonomia, a qual é considerada uma das necessidades básicas psicológicas para o desenvolvimento humano, cuja satisfação afeta o grau de internalização de regulações externas e motivação autodeterminada.

Para atingir os objetivos do estudo, os aprendentes desempenharam uma tarefa oral, manipulada na variável “± opção”, e responderam a dois questionários. Resumem-se as seguintes conclusões deste estudo:

1) Não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos (“+opção” vs. “-opção”) na escolha percebida, na motivação na tarefa e na persistência. Os resultados obtidos não confirmaram a TAD, uma vez que não foram detetados efeitos significativos resultantes da manipulação da variável “±opção” na motivação da tarefa, o que poderá dever-se à forma de operacionalização e ao *design* da tarefa, bem como a aspetos culturais, nomeadamente a uma perspectiva coletivista e confucionista própria dos aprendentes chineses.

2) Foram encontradas correlações positivas entre a motivação intrínseca e a persistência e a entre a regulação identificada e a persistência nos dois grupos. No grupo com opção, a regulação introjetada correlacionou-se com a persistência.

3) Foram identificados, principalmente, os seguintes motivos para a aprendizagem da língua: interesse pela cultura portuguesa, carreira profissional futura, viagem e emigração futura. De um modo geral, a percentagem associada a motivos intrínsecos foi mais alta do que a percentagem dos motivos extrínsecos. Por outro lado, os alunos que indicaram ter mais motivos e mais motivação intrínseca em relação à aprendizagem da língua revelaram mais possibilidades de sucesso na aprendizagem.

Este estudo teve, naturalmente, várias limitações. Em primeiro lugar, o planeamento na fase da pré-tarefa pode ter diminuído as diferenças motivacionais entre os grupos (“+ opção” vs. “-opção”). Em segundo lugar, o tamanho da amostra foi relativamente pequeno. No futuro, investigação sem planeamento na pré-tarefa e com mais participantes poderá ser realizada para esclarecer estas questões e melhorar a representatividade dos resultados. Além disso, todos os participantes eram do interior da China, pelo que será pertinente replicar este trabalho com aprendentes com uma matriz cultural diferente (isto é, ocidental), pois os resultados obtidos

podem relacionar-se com a valorização da liberdade de escolha.

Em termos de metodologia, os dados foram obtidos através da realização da tarefa e da aplicação de questionários. No entanto, embora tenham sido elaboradas tarefas e opções neutras, os sentimentos dos participantes durante a realização da tarefa poderão ter sido afetados pelo tema da tarefa ou pela opção oferecida. Por isso, em investigação futura, a manipulação da opção poderá implicar o uso de outras tarefas (por exemplo, com diferentes temas) para garantir uma melhor confiabilidade dos resultados.

Por outro lado, como as questões dos questionários foram predeterminadas, poderá ter havido falta de flexibilidade nas respostas. Assim, considera-se pertinente que futuramente, se combinem métodos diversificados, como entrevistas, ou observações de aula, para melhor analisar as motivações dos alunos na aprendizagem do PLE.

Por último, reconhecendo a importância e o aspeto multifacetado da motivação e considerando que a atitude dos alunos relativamente à liberdade de escolha pode ter impacto no processo de aprendizagem (principalmente quando os alunos estão menos motivados, como ficou demonstrado), espera-se que este trabalho possa contribuir para a prática pedagógica em PLE.

Referências bibliográficas

- Deci, E. L. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2019). Task motivation: what makes an L2 task engaging. In Z., Wen & M., Ahmadian (Eds.), *Researching L2 Task Performance and Pedagogy in honour of Peter Skehan*, 52-66. John Benjamins.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd edition). Routledge.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*, 525-551. Blackwell.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge University Press.
- Fernandes, M. (2017). *Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Alunos Chineses: Culturas, Representações e Seus Impactos na Motivação*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa.
- Guimarães, S. É. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the Value of Choice: A Cultural Perspective on Intrinsic Motivation. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 349-366.
- Julkunen, K. (2001). Situation-and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, 29-41. University of Hawai'i, Second Language and Curriculum Center.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Littlewood, W. (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Liu, Y., Mishan, F. & Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. *Language Learning Journal*, 49(2), 131–

146.

Long. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.

Ma, J. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in L2 learners' task motivation: A self-determination theory perspective. Tese de Doutorado, University of Hawai'i.

Mozgalina, A. (2015). More or less choice? The influence of choice on task motivation and task engagement. *System* 49, 120–132.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.

Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2): 270–300.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.

Santos, S. (2018). Desempenho Oral de Falantes de Língua Materna Chinesa, Aprendentes de Português Europeu Língua Estrangeira: efeitos do aumento da complexidade cognitiva da tarefa. Tese de doutorado, Universidade de Macau.

Tanaka, M. (2013). Examining kanji learning motivation using self-determination theory. *System* 41, 804–816.

Tremblay, P. F. (2001). Research in second language learning motivation: Psychometric and research design considerations. In Z. Dörnyei e R. Schmidt (Ed.), *Motivation and second language acquisition*, 239-255. University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F.

(1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.

Wang, Q. & Li, S. (2019). The relationship between task motivation and L2 motivation. In Z., Wen & M., Ahmadian (Eds.), *Researching L2 Task Performance and Pedagogy in honour of Peter Skehan*, 67-92. John Benjamins.

Apêndice 1

Tarefa A

Converse com o seu colega sobre uma celebridade portuguesa. Podem escolher uma celebridade da área do desporto, arte, moda, música, política, etc.

Nota:

1. Cada participante tem 5-10 minutos para preparar o diálogo, e pode usar a Internet para consultar informações relevantes ou pesquisar palavras desconhecidas, incluindo recursos em português, inglês, e chinês, etc.
2. O diálogo não tem limite de tempo.

A 组实验者:

以两人为小组单位，小组自由选择一位葡萄牙名人，并围绕选取的名人进行对话，每个小组有 5-10 分钟准备时间，并可以在此期间上网收集名人相关资料（不限语言）及查阅单词等。准备好后小组就该名人进行葡萄牙语对话，对话时间不限。

Tarefa B

Converse com o seu colega sobre **José Saramago**.

Nota:

1. Cada participante tem 5-10 minutos para preparar o diálogo, e pode usar a Internet para consultar informações relevantes ou pesquisar palavras desconhecidas, incluindo recursos em português, inglês, e chinês, etc.
2. O diálogo não tem limite de tempo.

B 组实验者:

以两人为小组单位，小组就指定的葡萄牙名人(若泽·萨拉马戈)进行对话，每个小组有 5 到 10 分钟准备时间，可以用于上网收集资料该名人相关的资料（不限语言）及查阅单词等，准备好后小组就该指定的名人进行葡萄牙语对话，对话时间不限。

Apêndice 2

Questionário de informações pessoais

(versão portuguesa)

1. Nacionalidade:
2. Idade:
3. Género: Masculino Feminino
4. Origem:
5. Língua materna:
mandarim cantonês outros dialetos
6. Além do português, também fala:
inglês francês espanhol italiano Outras
7. Há quanto tempo estuda português?
1-3 anos 3-6 anos 6-9 anos mais de 10 anos
8. Porque é que estuda português? (1-5 escolhas são possíveis)
 - a) Porque acho que a cultura portuguesa é interessante.
 - b) Estudo português para mostrar que sou um aluno diligente e inteligente.
 - c) Sinto-me bem quando comunico com outras pessoas em português.
 - d) Porque vai ser útil para a minha carreira profissional futura.
 - e) Estudo português porque não quero reprovar nas disciplinas de português.
 - f) Não sei porque estudo português e, francamente, não me preocupo com isso.
 - g) Estudo português, porque os meus pais quiseram.
 - h) Porque estudar português vai permitir que contacte com pessoas diferentes.
 - i) Porque gostava de viver num país de língua portuguesa ou viajar para países de língua portuguesa um dia.
 - j) Francamente, não sei porque estudo português, acho que é uma perda de tempo.
 - k) Porque sinto satisfação e prazer quando aprendo português.
 - l) Outras razões
9. A sua avaliação na disciplina de oralidade de português situa-se entre:
 - a) 90-100
 - b) 80-89
 - c) 70-79
 - d) 60-69
 - e) 0-59
10. Já foi a um país de língua portuguesa?
Sim
Qual país:
Quando:
Por quanto tempo:

(versão chinesa)

您好，感谢您参与此项研究项目，请根据您的实际情况作答。本问卷所有回答都是匿名和保密的，且只用于学术研究。

1. 您的国籍:
2. 您的年龄:

3. 您的性别：男 女
4. 您来自的省份：
5. 您的母语：汉语 广东话 其他
6. 除了葡萄牙语，您还学习了语言：
英语 法语 西班牙语 意大利语 其他
7. 您学习葡萄牙语多久时间了？
1-3 年 3-6 年 6-9 年 10 年及以上
8. 您为什么学习葡萄牙语？（从以下选出 1-5 项最能够描述您学习葡萄牙语的原因）
- 1) 因为我觉得葡萄牙语很有趣。
 - 2) 学习葡萄牙语可以展示出我是一名勤奋且聪明的学生。
 - 3) 当我和其他人用葡萄牙语交流时我感觉很棒。
 - 4) 学习葡萄牙语对我今后的职业很有帮助。
 - 5) 我学习葡萄牙语是因为需要通过学业考试。
 - 6) 我不知道为什么我在学习葡萄牙语，我也不在意这个原因。
 - 7) 因为我的父母希望我学习葡萄牙语。
 - 8) 学习葡萄牙语可以让我和不同的人接触。
 - 9) 因为我想今后去说葡萄牙语的国家（或地区）定居或者去那里旅游。
 - 10) 坦诚说，我并不知道为什么我在学习葡萄牙语，学习葡萄牙语对我来说是一种浪费时间。
 - 11) 当我学习葡萄牙语的时候我感到满足和愉悦。
 - 12) 其他原因
9. 您在葡萄牙语口语课程成绩等级为：
- 1) 90-100 分
 - 2) 80-89 分
 - 3) 70-79 分
 - 4) 60-69 分
 - 5) 0-59 分
10. 您已经去过葡萄牙（或者其他说葡萄牙语国家）了吗？
 是的，我去过_____（地点）_____（时间）_____（停留时间）
 不是的，我没有去过这些国家。

Apêndice 3

Questionário de motivação na tarefa

(versão portuguesa)

Indique o seu grau de concordância ou não com as afirmações tendo em conta que:

1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=discordo parcialmente; 4=não concordo nem discordo;
5=concordo parcialmente; 6=concordo; 7=concordo totalmente

- 1) Senti que tive opções na realização da tarefa.
- 2) Senti-me competente ao realizar a tarefa.
- 3) Relacionei-me bem com o meu colega.
- 4) Senti-me bem, quando realizei a tarefa.
- 5) Realizei a tarefa porque as outras pessoas também a realizaram.
- 6) Realizei a tarefa para o meu próprio bem.
- 7) Se fosse possível, gostaria de continuar a tarefa.
- 8) Se fosse possível, passaria mais tempo a realizar a tarefa.
- 9) Realizei a tarefa por escolha própria.
- 10) Sou capaz de desempenhar muito bem a tarefa.
- 11) Preferia interagir com o meu colega no futuro.
- 12) Realizei a tarefa, porque queria aprender alguma coisa nova no processo.
- 13) Realizei a tarefa porque as outras pessoas também a conseguiram realizar.
- 14) Realizei a tarefa porque foi útil para mim.
- 15) Se fosse possível, gostaria de colocar mais esforço na realização da tarefa.
- 16) Senti-me livre, quando realizei a tarefa.
- 17) Sinto-me satisfeito(a) com meu desempenho.
- 18) Gostaria de ter a oportunidade de interagir com o meu colega com mais frequência.
- 19) Senti prazer quando superei as dificuldades na realização da tarefa.
- 20) Realizei a tarefa porque isso é o que um bom aluno deve fazer.
- 21) Realizei a tarefa porque foi importante para mim.
- 22) Se fosse possível, gostaria de tentar outras resoluções para a tarefa.

Outras opiniões sobre a tarefa:

(versão chinesa)

请根据您在任务完成中的切实体验对下列说法进行打分。

1=我完全不同意； 2=我不同意； 3=我部分不同意； 4=我不同意也不反对； 5=我部分同意； 6=我同意； 7=我完全同意

1. 在任务实施过程中，我感觉自己是有选择的。
2. 我有能力完成这项任务。
3. 我和我的任务伙伴关系很好。
4. 我在任务实施过程中感到很兴奋。
5. 我完成这个任务是因为其他人也都完成了。
6. 完成这个任务对我自身有好处。
7. 如果可以的话，我希望以后可以继续这个任务。
8. 如果可以的话，我希望可以多花时间来实施这个任务。
9. 我以自己选择的方式完成了任务。
10. 我可以很好地完成这项任务。
11. 我希望以后可以再次和我的任务伙伴交流。
12. 我实施这个任务是为了在过程中可以了解到新的知识。
13. 我完成这个任务是因为其他人也都能够完成这个任务。
14. 这个任务对我很有帮助。
15. 如果可以的话，我希望可以付出更多的努力来完成这个任务。
16. 我在实施任务过程中感到很自在。
17. 我对我在任务过程中的表现很满意。
18. 我希望有机会和我的任务伙伴进行更为频繁的交流。
19. 当我克服了任务实施过程中的困难时，我感到非常有成就感。
20. 我认为这个任务是一个好学生应该要完成的。
21. 这个任务对我很重要。
22. 如果可以的话，我希望可以尝试别的方案来实施这个任务。

其他关于所实施任务的想法：

Apêndice 4

Classificação das perguntas do questionário relativo à motivação na tarefa

Escolha Percebida (afirmações 1, 9, 16)

Senti que tive opções na realização da tarefa.

Realizei a tarefa por escolha própria.

Senti-me livre quando realizei a tarefa.

Pertencimento (afirmações 3, 11, 18)

Relacionei-me bem com o meu colega.

Preferia interagir com o meu colega no futuro.

Gostaria de ter a oportunidade de interagir com o meu colega com mais frequência.

Competência Percebida (afirmações 2, 10, 17)

Senti-me competente ao realizar a tarefa.

Sou capaz de desempenhar muito bem a tarefa.

Sinto-me satisfeito(a) com meu desempenho.

Motivação intrínseca (afirmações 4, 12, 19)

Senti-me bem quando realizei a tarefa.

Realizei a tarefa, porque queria aprender alguma coisa nova no processo.

Senti prazer quando superei as dificuldades na realização da tarefa.

Regulação identificada (afirmações 6, 14, 21)

Realizei a tarefa para o meu próprio bem.

Realizei a tarefa porque foi útil para mim.

Realizei a tarefa porque foi importante para mim.

Regulação introjetada (afirmações 5, 13, 20)

Realizei a tarefa porque as outras pessoas também a realizaram.

Realizei a tarefa porque as outras pessoas também a conseguiram realizar.

Realizei a tarefa porque isso é o que um bom aluno deve fazer.

Persistência (afirmações 7, 8, 15, 22)

Se fosse possível, gostaria de continuar a tarefa.

Se fosse possível, passaria mais tempo a realizar a tarefa.

Se fosse possível, gostaria de colocar mais esforço na realização da tarefa.

Se fosse possível, gostaria de tentar outras resoluções para a tarefa.